

Философ-профессионал в системе образования

Зорина Е. В.*

Философский проект эпохи, транслируемый в процессе преподавания философии, проецирует господствующую мировоззренческую парадигму и, в то же время, предполагает индивидуализацию, субъектность, психологические предпочтения (мотивированность) и наличие «научной веры» философа. Творческий характер преподавания философии в вузе составляет атрибутивную черту философствующего разума, являющегося альтернативой коммерциализации образования. Инновационные параметры обучения философии в современной России должны учитывать культурный «геном», а не противоречить ему.

Ключевые слова: философский профессионализм, «философская корпорация», социокультурный контекст, коммерциализация образования, философия в экономическом вузе.

Philosopher — professional in education system

Zorina E. V.*

Our era philosophical project transmitting during teaching of Philosophy reflects a dominant ideological paradigm, and at the same time suggests individualization, subjectivity, psychological preferences (motivation) and «scientific belief» of a philosopher. A creative approach in teaching philosophy in the university composes an attributive treat of philosophizing mind, which is an alternative for commercialization of education. Innovative parameters of teaching philosophy in modern Russia should take into consideration a cultural «gene», rather than contradict it.

Key words: philosophical professionalism, «philosophical corporation», sociocultural context, commercialization of education, Philosophy in economic university.

Философ-профессионал в системе образования — философ-преподаватель. Каким он стал? В чем критерии его успешного труда на ниве современного образовательного процесса? Что транслирует он: свои знания или свою личность и есть ли между ними, учитывая специфическую область деятельности, четко декларируемые границы? Встают и другие, не менее важные, вопросы о мере влияния объективных условий на преподавательский труд, о личностном статусе философа в процессе преподавания им философских дисциплин, об изменении типа регуляции взаимоотношений преподавателя с аудиторией и т. п. Не претендуя на исчерпывающие ответы, остановимся на контекстах, имеющих с нашей точки зрения, приоритетное значение.

Проблема философского профессионализма предполагает три уровня исследования: объективно-исторический, профильно-ориентированный (учет специфики ВУЗа), исследовательский. Все эти три уровня по отдельности и в совокупности задают определенные черты разного

«профессионализма». Ведь профессиональная философская деятельность обусловлена не только и не столько знанием конкретного предмета философии, сколько социокультурными контекстами и теми целями, которые философ ставит перед собой. Именно эти контексты являются решающими для понимания того, как реализует себя современный «философский клан».

Оригинальные философские идеи появляются и в благоприятные исторические эпохи, и во времена «нефилософские». Скорее всего, «философская эпоха» рождает выдающихся философов потому, что в ней общество оценивает и философа, и его идеи как большую духовную ценность. «Чаще всего культурная тень философа важнее самого философа, она является реальной исторической силой».¹ В этом отношении и эпохи «мудрецов» античности и Древнего Востока, и Ренессанс с Новым временем, несмотря на существенные различия, поддерживали стабильно высокий статус носителей философского знания. Но

*Зорина Елена Владимировна, доктор философских наук, профессор кафедры «Философия» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. E-mail: zorel@bk.ru.

¹ Мамардашвили М. К. Путь к очевидности. М., 1998. С.156.

в античности акцент все же ставился на идеи философа, а Древний Восток в соответствии с традицией вглядывался в личность мудреца, в стиль его жизни, в способ передачи им своего философского кредо. В этом отношении интересно замечание В. Малявина о нужде потомков в понимании окружающего Конфуция «вещного мира», выступающего «декорумом» его жизни — той неустранимой «тени», которая сопутствовала его этической и педагогической деятельности.

«Необычайный интерес к вещественному, бытовому измерению человеческой жизни — самая поразительная, неповторимая и даже, пожалуй, неподражаемая особенность конфуцианской традиции. Что материального осталось от мудрецов Древней Эллады, Персии, Индии? Мы не знаем ни их потомков, ни их могил, ни тем более их домов. Нам известны только их идеи».² Конфуцианская интерпретация «порядка вещей» проявлялась в том, что современники и потомки прикасались к идеям своего Учителя через прикосновение к окружающим его вещам. Конфуций наставлял учеников и образом мысли, и образом жизни. Философы Эллады не избежали интереса к своей личности тоже, но этот интерес был обусловлен скорее не их жизненным обиходом, а корпусом идей и личной биографией. И то, и другое благоприятствовало росту влияния философии на умы граждан, поскольку философы культивировали особый — «созерцательный, теоретический, духовный — образ жизни».³

«Антифилософские» эпохи не нуждаются в философских идеях. «Благоденствующий философ в эту эпоху — существо противоестественное. А «модный» философ — по сути дела и не философ вовсе, а харизматический лидер, нечто вроде популярного рок-певца. Его окружение скорее слушает, как он говорит, чем понимает, что он пишет. Божьей милостью философ — это либо «орган» социального беспокойства, либо его источник. И если он сам не находится в болезненном состоянии неудовлетворения, сомнения — то и он не всегда философ»⁴. Время социальных переломов, мягко говоря, «нефилософское», хотя парадокс в том, что именно здесь философская мысль действительно востребована в качестве нового проекта духовных устремлений общества.

С точки зрения социальной детерминации решающим фактором функционирования философии в образовании выступает социальный заказ общества на определенную систему

идей, являющихся «эпохой, схваченной в мысли» (Гегель); идей, которые являются элементами научной экспертизы «брожения умов» в социуме и способствуют выработке грамотной внутренней социальной государственной политики. Принципиальным здесь является интерес к философии со стороны государства. «Государство должно хотеть знать, о чем думают его философы» (Ф. Гиренок), даже если эти «думы» не слишком (и даже в первую очередь) «не политкорректны». Должно потому, что лидерство философии, которое она разделяет с искусством, в создании «духовного аромата» эпохи еще никто не отменял.

Не следует упускать из вида, что философский проект эпохи — это «кентавр»: он проецирует господствующую мировоззренческую парадигму и в то же время предполагает индивидуализацию, субъектность, психологические предпочтения (мотивированность) и «научную веру» философа. Обидно констатировать, но с созданием философского проекта у отечественного преподавателя наблюдаются определенные трудности. Возможно, дух профессионализма перестал гармонизировать с духом творчества и личной свободой (сегодня уже не политической, а экономической, «заказывающей музыку»).

Экономический фактор современного развития в гораздо большей степени, чем когда-либо, корректирует мотивационную сферу философа-профессионала, делая его поистине полноценным «экономическим актором» образовательного процесса, своеобразным носителем не только знаний, но и носителем «гена» экономизма.

Немаловажно и то обстоятельство, что работа «под социальный заказ» и «по умолчанию» переводит преподавательскую философскую стезю в разряд сервиса. Таким образом, представитель философской науки в ВУЗе помимо своей воли становится объектом рынка образовательных услуг. В этом случае труд преподавателя неизбежно унифицируется, а он сам, будучи объектом не зависящих от него объективных факторов, теряет часть своего «субъектного масштаба», становясь тем, на кого направлено усредняющее влияние рынка. Одним из неприятных следствий потери философом яркой субъектности в образовательном процессе является развитие другой личной способности — все более «инновационно и эффективно» тратить бюджетные деньги не на то, к чему призывает философская традиция. Это — путь в «НИИКУДА» (так остроумно назван один из арт-клубов в Новосибирске). В целом же, двойственный по своей сущности процесс коммерциализации образовательных услуг (как в России, так и на Западе) и усиливающаяся тенденция к созданию исследовательских университетов создает определенный риск для философии и философов. Общество

² Малявин В. Конфуций. М., 1992. С. 23.

³ Гусейнов А. А. Философия как утопия для культуры // Вопросы философии. 2009. № 1. С. 14.

⁴ Зотов А. Ф. Феномен философии: о чем говорит плюрализм философских учений // Вопросы философии. 1991. № 12. С.20.

знания одновременно становится обществом риска⁵.

Экономизм в качестве одной из мировоззренческих (не дисциплинарных) установок сам по себе неплох, поскольку заставляет наследников многовековой философской традиции не только парить в небесах умозрения, но и приобретать положенную современному человеку долю реалистичности в оценке своего статуса в ВУЗе и значения в общегосударственных образовательных практиках. Но все дело в том, что экономизм не способен породить индивидуальный философский проект. Способствовать — может, а создать — нет. По этой причине новое в профессиональной философской области рождается на периферии классики, и чаще всего классикой не является.

Классические фигуры (Сократ, Платон, Декарт и др.) задавали особые ритмы и методологии создания новых образов философии. Философы-классики были профессионалами, но ведь они были еще и педагогами — за ними стоят философские школы, история которых насчитывает века. Непрофессионал-философ сегодня своей школы не создаст, но ее трудно созидать и профессионалу — для этого одного профессионализма недостаточно. Идеальный «веер» условий должен быть слишком объемным — общественное уважение, педагогический талант, кропотливо и долго выращиваемые ученики, особый склад мышления, креативное философское воображение, творческая мотивированность, безусловная нравственность. Если выпадает одно из этих качеств — беды нет, а если все? Тогда мы имеем дело с хорошо подготовленным профессиональным транслятором философских доктрин, но не с философом. Последний в ВУЗе — редкое сокровище.

В XX в. прошли две революции в философии: смысл первой — превращение философии в философию науки, что само по себе ознаменовало «третью коперниканскую революцию». Ценности и идеалы философии расположились в соответствии с научной парадигмой эпохи. Однако, здесь следует сделать небольшое замечание.

Известно, что критерии научного знания неприменимы в полном объеме к философии, которая, несмотря на рациональную дискурсивность, не потеряла привлекательности искусства мышления, любви к миру человеческой мысли. Следовательно, в философии остается интенция «судьбы». По выражению М. К. Мамардашвили: «быть философом — это судьба»⁶. Судьба современного философа-профессионала в таком контексте пробле-

матизируется. Во-первых, потому, что «мало кто из современных кумиров сумеет занять место рядом с величайшими мыслителями прошлого — их место уже определено во втором ряду философского пантеона»⁷. Во-вторых, совсем не просто перейти от горячо любимой философии к той научной дисциплине, которая является основной для профилированного ВУЗа.

Как-то М. Фуко заметил: «Есть всегда что-то смехотворное в философском дискурсе, который хочет извне диктовать закон другим, указывать им, где лежит их истина и как ее найти... Его право, напротив, в том, что в его собственной мысли можно изменить через работу сознанием, ему чуждым»⁸. Простое «прикладывание» философского лекала к экономическим знаниям скорее дискредитирует философию, что и определяет место преподавателя философии уже не «во вторых рядах пантеона», а где-то на «галерке». А там, как известно, вовсе не «философский парадиз», а зачастую ежедневная рутинная работа со студентами и аспирантами. Рутинная потому, что много времени уходит на контроль знаний, почти не оставляя места «самостроению» (Л. Н. Толстой) и даже самообразованию — чтению новых текстов и переводам.

Вторая, условно говоря, революция в философии XX в. подготовила много сюрпризов и даже «скандальную ситуацию», подобную той, которую устроили в свое время Д. Юм и Дж. Беркли. Такому повороту немало послужил постмодерн — и как культура западного постиндустриального постхристианского общества, и философия особого рода, близкая литературе, а в действительности близкая более всего к самой себе, что тоже — специфическая традиция. Постмодернистский радикальный переворот обозначил отказ от пренебрежительного отношения ко всем видам и типам философского и «околофилософского» творчества. Сама же «пренебрежительность» оказалась перенесенной на категории научности, истины, целого, единства. Философское знание фрагментизировалось, как и его преподавание, учитывая, конечно, что философская рациональность, рефлексивность, критичность остались парадигмой философствования, хотя и ограниченной в своем действии принципами мультикультурализма и плюрализма.

Начиная с 70-х гг. XX столетия прояснилась конструктивная стратегия возвращая «студента думающего»: школа дает модель мира. Эта стратегия вписывается в формирование исследовательских навыков со способностью прило-

⁵ См.: Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010.

⁶ Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990. С. 30–31.

⁷ Евлампиев И. М. Неклассическая метафизика или конец метафизики? Европейская философия на распутье // Вопросы философии, 2003. № 5. С. 159.

⁸ Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996. С. 1.

жения к практике и в целом отвечает инновационной образовательной парадигме. Как и положено глобализирующемуся обществу, инновация в социально-экономическом контексте представляет собой объективную платформу для многочисленных модернизаций, в том числе и для реформирования национальных образовательных систем. Вместе с тем, не стоит упускать из виду тот факт, что согласно образному сравнению Эрнста Юнгера, педагогическое мастерство является одним из «великих космических порядков», необходимых для эффективного управления новыми образовательными тенденциями.

Современной образовательной парадигме дают разные имена, влекущие за собой изменения смысловых нюансов: рефлексивная, исследовательская, активистская, проблемно-центристская, инновационная. «Суть ее состоит в смещении основного акцента с усвоения объема информации или готового знания на раскрытку мозгов. Образно говоря, новая парадигма советует, отправляясь в путешествие, не набивать рюкзак только готовым знанием, а захватить с собой мыслительные орудия, позволяющие ориентироваться в любом месте, и, разумеется, умение владеть этими орудиями».⁹ Однако, в информационном и глобально-цивилизационном контексте «раскрытка мозгов» обозначила переход к образовательной технологии, т.е. педагогическое искусство, а вместе с ним и искусство преподавателя-философа все больше приобретает технологичные (компьютерное тестирование, презентации, компьютерный экзамен и т. д.) черты. Там, где технология, там всегда присутствует стандарт, норма и правила управления процессом. Завоевавший мир технологизм (индустриальный, информационный, политический), добравшись до исторически-консервативной по своей сущности системы образования, высветил драматическую коллизию в философском мире: насколько влияет образовательная технология на преподавателя, и не становимся ли мы свидетелями рождения глобального философа-профессионала?

Глобальность здесь понимается нами как наличие корпоративного философского проекта. Корпоративный проект рационально значим, а рациональные цели интерсубъективны, т. е. зависимы от коллективных (а не индивидуальных) субъектов.¹⁰ Рациональные установки объединяют тех людей, которые развивают философию в особое содружество, корпорацию.¹¹ «Если говорить о специфике

современного философского образования, то и у него, несмотря на свободу выбора, есть особенные родовые черты...»¹² Равноценность философских дискурсов (языков философских школ) выступает основанием глобальной философской корпорации, а вместе с тем — и кооперации с ведущей предметностью конкретного образовательного учреждения. Корпоративная философская культура не уничтожает свободу философского мышления, а, значит, и ее преподавания в высшей школе.

Проблеме преподавания в современной высшей школе сопутствует еще одна проблема — качественные характеристики аудитории (бакалавров, магистров, аспирантов). «Является ли преподаватель философии философом? И кому он может это сказать? Вместо этого он часто говорит, что преподает философию. И в этом-то и состоит проблема. Действительно ли он преподает философию, учит философии? И, задавая себе этот вопрос, на самом деле задумываешься: а можно ли учить философии? Кто вправе говорить от имени философии? В этих вопросах выражается... трудность поддерживать собственную веру в свое предприятие»¹³. Надо сказать, что наша учебная аудитория довольно быстро разбирается в вопросе, является ли преподаватель философии философом. Иногда соревноваться с молодыми умами нелегко: и потому, что они — дети другого времени, и потому, что «научить» философии нельзя. Зато можно поставить цель непрерывного развития искусства мыслить, но здесь многое зависит от преподавательского опыта и мастерства.

Педагогический уровень профессиональной деятельности философа предполагает взаимодействие с философской традицией. В этом случае философ выступает как транслятор ценностей философского знания, и, в первую очередь, ценностей историко-философских. Контекст традиции обладает большой важностью еще и потому, что связан с объяснением взаимодействия между философией, наукой, религией, политикой и правом. Вместе с тем, традиция, важная и нужная в профессиональной деятельности философа, все-таки свидетельствует о неистребимом консерватизме. Еще А. А. Богданов («Пределы научности рассуждения») подошел к консервативной традиции как к «старым книгам», отметив, что чтение устаревших философских книг и изучение схем — неоправданная трата времени, «гробокопательство, это вампиризм того, что отжило и что не хочет умирать». Решение проблемы давно подсказано: монолог философа-профессионала мо-

⁹ Экология и образование: материалы круглого стола журналов «Вопросы философии» и «экология и жизнь». // Вопросы философии. № 10. 2001. С. 21.

¹⁰ См.: Рузавин Г. И. Теория рационального выбора и границы ее применения в социально-гуманитарном познании // Вопросы философии. 2003, № 5. С.57–70.

¹¹ Наиболее полно эту мысль выразил Р. Мертон в категории «научный этос».

¹² Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб, 2001. С. 290.

¹³ «Только в свободе можно найти, кто ты есть». Интервью с С. С. Кэвеллом // Вопросы философии. 2001. № 12. С. 124.

жет быть и консервативным, и новаторским, но это должен быть монолог ЛИЧНОСТИ. В противном случае обстоятельства заставляли «дипломированных, даже имя имеющих философов, стараясь непременно успеть к новому учебному году, писать и издавать свои учебники, содержание и по структуре своей точно соответствующие не их уникально личному пониманию проблем философии и науки, а идеологическим стандартам государственных учебных программ... Потому мы в массе своей становились дипломированными, и имя имеющими, защищая диссертации и публикуя монографии, заведомо не выходящие за пределы тех же идеологических стандартов».¹⁴

Будущее философии, и как социокультурная реальность, и как корпоративный (уже не индивидуальный) проект, остается неясным. Мы согласны с Н. Хомским¹⁵, что философия сегодня чаще всего выступает в своем информационно-диалогическом статусе, и в наименьшей степени касается практики. Мало кто будет спорить с тем, что современная философия невозможна, как единая идеологическая доктрина или методологическая система, подобная гегелевской или марксистской. В инновационном сверхскоростном режиме нашего времени нормы и парадигмы меняются и не ждут, чтобы их признали общезначимыми. В этом плане философия может «содействовать самоконструирующемуся уму молодого человека воспитываться в духе открытости новому и укреплять его способность к замозащите перед лицом опасных искушений нашего века, таких, как бегство в иррациональное, капитуляция перед прагматизмом и убогим сциентизмом».¹⁶ Приоритетные цели обучения философии — это понимание роли философии, как инструмента активного изменения личности обучаемого этой древней науке, это опыт жизни, опыт зарубежных философских школ, инновационность в разумной мере.

Исследовательский компонент личности философа-преподавателя не всегда совпадает с той традицией, которую он при помощи философских систем аргументации транслирует аудитории. Потому, что при сохранении пиетета перед философским рационализмом, каждый философ-профи знает, что центр рациональности неудержимо размывается. Как говорил И. С. Тургенев: «и сжег я все, чему я поклонялся, и поклонился я тому, что сжег».

Частичные деформации личности отечественного философа тесно связаны с тем, что современное социальное конструирование (включая и постмодернистские симулякры, и инновационные проекты) по своему генезису — западная форма, проистекающая из декартовской дуалистической парадигмы. В других цивилизационных устройствах, в России, например, дуализм отсутствовал, зато центральное место занимала идея Божественного порядка объективной реальности. Возможно, нашим студентам потому и нелегко дается философская наука, что в их «культурном геноме» (выражение В. С. Степина) преобладает вовсе не дуалистические основания рационализма. Тогда резонным будет вывод: инновационные параметры обучения философии в нашей стране должны учитывать культурный геном, а не противоречить ему.

Исследовательская жилка философа-профессионала проявляет себя в понимании смыслов путей развития Отечества, в способности к адаптации и ассимиляции, к самопреображению. Трудно не согласиться с тем, что «это социально опасная, интеллектуально трудная, часто мучительная и неблагодарная, но всегда важная деятельность и есть работа философов, всматриваются ли они в естественно-научные, моральные, политические или чисто личные проблемы. Цель философии остается всегда одной и той же — помочь человеку понять самого себя и тем самым жить при свете, а не безумствовать в темноте».¹⁷

Философия, как элемент высшей школы образования, решает новую задачу: не только следовать традиции, но «возглавить инновационный процесс формирования новой парадигмы современной культуры, осуществить становление системы опережающего образования».¹⁸ Эта идея представляется нам чрезвычайно важной, поскольку для глубокого понимания смысла переходного времени и развития чувства ответственности за завтрашний день востребованными в процессе обучения философии становятся и думающие студенты, и «простые» преподаватели, и гибко переплетенные рациональные и внерациональные мотивации, и профессиональный консерватизм, и профессиональное философское «бунтарство».

¹⁴ Михайлов Ф.Т. Образование и власть. // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 35.

¹⁵ См.: Ноам Хомский. «Новый военный гуманизм». М.: Практика, 2002.

¹⁶ Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т. 3. М., 1996. С. XX.

¹⁷ Берлин И. Назначение философии // Вопросы философии. 1999. № 5. С. 98.

¹⁸ Экология и образование: материалы «круглого стола» журналов «Вопросы философии» и «Экология и жизнь» // Вопросы философии. № 10. 2001. С. 9.